

ИЗГУБЕНИ В „ИСКАНЕТО” – ЛАКАНИАНСКИЯТ ПСИХОАНАЛИТИЧЕН ПОДХОД В ПОМОЩ НА ИНТЕГРАЦИЯТ НА РОМСКИТЕ ДЕЦА В УЧИЛИЩЕ.

Ирина Атанасова

Др. Възрастова и педагогическа психология

irina.atanasova@viabg.bg

Настоящият доклад представя психоаналитичен прочит от гледна точка на лаканианската психоаналитична теория върху някои чести проблеми в комуникацията между училището и родителите на деца от ромски произход с обучителни затруднения. На база конкретни случаи от практиката е направен анализ на съзнаваните и несъзнавани процеси блокиращи комуникацията при всяка от страните. Обсъждат се динамиката съпротивите и несъзнаваните вярвания и очаквания, които блокират диалога и в двете страни. Представена е ефективна практика на интервенция, които позволиха качествена промяна в разбирането на участниците в този процес за мястото на субекта, мястото на Другия и функцията на институцията училище.

This paper presents an interpretation in the lacanian psychoanalytical way of some common problems in the communication between school and parents of gypsy children with educational difficulties. Based on particular cases, the analysis of conscious and unconscious processes disturbing the communication is made for both sides. The dynamic of the defenses, the unconscious believes and expectations, the dialectic of desire are discussed. An effective practice of intervention, changes the participants` understanding about the place of the subject and the Other, about the function of the school as an institution.

Настоящият доклад е директен резултат от практиката на автора в работата му със семейства на деца в риск от отпадане от училище. Той представя рефлексията на напълно реални социални явления и процеси, наблюдавани многократно при срещата между ромски семейства и училищната институция и предлага опит за осмислянето им през призмата на психоаналитичната теория на Жак Лакан (1901 – 1981). То е и опит да покажем как психоаналитичното мислен има място извън кабинета на психоаналитика, като метод за познание на човешкото във всеки контекст. Цел на това изложение е да очертае мястото, на което е поставено ромското дете при тази среща, а именно като пресечна точка на две неравнопоставени култури. „В училищното институционално пространство ясно е едно: българската култура перманентно маргинализира ромската култура, априорно я бележи с негативизъм, при което ромите се включват механично в училищния литературен и културен канон.”[1] За това тук няма да става дума за детето, а за рамката, и проблемите, които тя предполага.

Лакан надгражда теорията на Фройд, свързвайки я с най-широк кръг феноменологични (Хегел) и екзистенциалистски идеи (Сартър, Бодрияр,

Мерло-Понти и др.), съчетани с лингвистични постижения на човешкото познание (К-Л Строс, Р. Якобсон и др.). За него „несъзнаваното е структурирано като език.” Именно заради това „като език” в нашите психични актове се извършва заместване на едно означаващо с друго, по подобие на езика, където употребяваме метафорично и метонимично знаци, за да кажем с думи нещо повече от тяхното понятийно съдържание. За да постигнем по-дълбоко разбиране на проблематичността на субекта, трябва да си позволим да чуваме отправяните исканията именно като метонимични замествания, поради причина, че субектът не може да артикулира своето *желание*¹ [5]. Дори нерелевантно на реалността, всяко адресирано искане има своя смисъл за субекта и разкрива нещо специфично от неговите преживявания. То е автентичен акт и следва да бъде посрещано като съдържащо една субективна истина. За разлика от медицинския, правния и научния дискурс, тези, които срещат психичното страдание не могат да се ограничат до истината на обективния факт. Такова ограничение ни оставя в полето на механичното без да можем да разберем човешкото. Ще представя един от многото сходни случаи, на които се натъкнах в работата си като медиатор между ромски семейства и училището на децата им.

Калин² е баща на общо 5 деца. Първите 3 са от първия му брак, най-малките са родени от втората му жена. Двамата с нея отглеждат всичките 5. Калин и Мария имат средно образование и държат децата им да посещават училище, *„за да могат да четат, да пишат, да знаят и да имат работа един ден, че без работа не се живее.”* Децата посещават училище редовно и въпреки, че живеят в една стая имат компютър, защото както казва той *„така е редно на днешно време.”* Синът им Камен ми е посочен като дете с образователни трудности. Той е във втори клас, но не успява да се научи да чете и пише, изостава от другите деца значително. По думите на класната родителите знаят за проблема отдавна, но *„не взимат никакви мерки....а бе, какво очакваш, не ги е грижа за образованието на децата им въобще, идват само заради детските.”*

Месец по-късно откривам Калин у тях. По случайност този ден не е на работа. Моля го да поговорим за трудностите на Камен в училище. Той е напълно съгласен, че нещата не вървят и нещо трябва да се направи, но не знае какво. Опитал е всичко – разговори, шамари, принуда, наказания, обещания за награди, нищо не помага *„и не мога да разбера защо”*, казва той. *„Другите (3 деца), ето ги, Мими е отличничка, Сиси също е вече в 4 клас и учи, всичките вървят добре. Симо е първи клас, знае повече от Камен, а е по-*

¹ Изхождайки от философската традиция, Лакан концептуализира понятието желание в психоанализата, като стремеж не към осъществяване на някакво влечение, както е при Фройд, а към желание за желанието на Другия/другия. [6]

² Имената в текста са псевдоними на реални личности.

малък. Само Камен не ще. Кажу какво да го правя, аз вече не знам ?” Докато говорим за Камен се разбира, че детето е преживяло трудно раждане, бил е в ковчоз дни наред на ръба между живота и смъртта, развитието му не е преминало гладко през първите месеци. От болницата са им казали, че това няма да е проблем в бъдеще и Калин е приел, че всичките тези проблеми са останали в миналото. Камен винаги е бил по-слабичък, по-немошен, по-особен, но *„той си е такъв”*. Обича да помага в къщи и е добър другар в игрите, въпреки това не може да се облича сам, през годините някои навици усвоява със закъснение.

Детето сглабя в прахта думичики от кубчетата с букви, които съм донесла. Видимо не се справя добре. Другите деца го насочват, поправят. Той съсредоточено опитва отново и отново. Иска да ми покаже, че може и знае. Бащата споделя, че е недоволен от учителката, от училището, но уважава много директора. Смята, че класната не полага достатъчно усилия да учи Камен. Неговото обяснение се лута между *„той е мързелив”*, *„не му е интересно”* и *„те не ги учат, а това им е работата”*. Вярва, че учителката ако иска, може научи Камен да чете и пише както е научила другите деца в класа. Седнали в юлската жега на чаша лимоната върху два счупени стола, двамата с Калин говорим за чувството му на безсилие пред случващото се - *„Като не може да чете и пише, защо го пуснаха във втори клас. Защо не го оставиха да повтаря? Те, там не им пука за нашите деца.”* Тази реплика отеква в непечената тишина. Всички са изненадани от моя отговор на този въпрос. *„Законът не го позволява, забранено е децата до четвърти клас да повтарят класа.”* Този отговор прорязва логическата верига на всичко казано до тук от бащата. Отваря една празнина, в която има място да се задават въпроси *„Как така?, Защо?”* и да търсим нови отговори, защото старите не работят, след този отговор те вече не могат да обяснят всичко.

Оставането в дискурса на обективните факти - едно дете не може да се научи в клас да чете и пише вече втора година и това не се е променило откакто родителите са научили за това - на практика води до това да не разберем нищо за (не)случващото се между училището и родителите. Истината на семейството и истината на училището са диаметрално противоположни, но с равностойна верификация. Имплицитно долавяме, че двете страни имат една цел (не обща) и ни е още по-трудно да разберем защо не могат да я постигнат. В реалността, всяка е вложила много енергия в опити да постигне промяна. Всяка е неудовлетворена, чувства се неценена, изчерпана и безсилна. Всеки се адресира с едно искане към другата страна. Това звучи като искане *„да се направи нещо”*, но според структурната психоанализа на Ж. Лакан то е нещо повече.

От психоаналитична гл. точка в речта на субекта плана на изказването (означаващото) не е твърдествен на плана на смисъла. На това разцепване на дискурса съответства различие в адресата на съзнателния дискурс (един

реален субект) и адресата на безсъзнателния дискурс (наречен от Ж. Лакан Другия). Тук е заложена хегеловата диалектика на борбата за признание от Другия, от която Ж. Лакан взимства и понятието Друг. [3] В това понятие той ще влага все по-широк смисъл с разгръщането на своята теория. В самото начало (семинарът от 1953/1954) това е един Друг, към когото е обърнато желанието на субекта и който се структурира в „стадия на огледалото“, когато се структурира и самия субект. Пред огледалото светът на детето се разделя на вътре и вън детето и майката се разделят на Аз и Другия. В тази среща с образа в огледалото, наред с разпознаването на себе си то вижда два образа между които има прекъсване. До този момент майката е възприемана от детето като част от него, от тук насетне тя става един Друг, а неговият образ втори друг.

В „стадията на огледалото“ се прокарват демаркационните линии между три регистъра на психичното Реално, Въображаемо, Символично. Образът на себе си, образът на Другия ще станат двата центъра около които ще се организират Въображаемото и Символично. Реалното ще остане непознаваемо докрай и винаги изплъзващо се, винаги „осветлявано“ или „замъглявано“ от Въображаемото. От момента на срещата с образа си субектът ще среща другостта и себе си през образите. Поради това Ж. Лакан избира да нарече този регистър *Imaginère* (бълг. Въображаемо). В тях той е обречен винаги да влага фантазмени съдържания. Въображаемото има свои закони и логика на която се подчиняват обектите-образи. След „огледалото“ този регистър ще оказва своето влияние през целия живот на човека и непрекъснато ще взаимодейства с другите два регистъра. [4,5]

В случая, който представих по-горе е видно, че родителите и учителката са заключени всеки в своето Въображаемо за Другия и неговото желание. Всеки интерпретира поведението на другата страна като „не-иска-не“ да се инвестира в образованието на Камен. На практика несъзнавано то се е схваща и като „иска-не“ за нещо различно, носещо повече удоволствие. Всяка от страните несъзнавано иска другата да спре да желае тази наслада и да обърне желанието си към нея. Камен е издигнат до означаващо, с което родителите се идентифицират закономерно, а учителката обозначава своята професионален идентитет.

Диалектиката на желанието показва, че в обществените и производствени отношения то не търси удовлетворението на потребностите. В своя анализ на пазарните процеси Ж.Бодрийяр отбелязва, че човешката мотивация има за фон една базова структура на междусубектните отношения „Решаващо значение за купувача оказва не риториката и даже не информацията за достойнствата на стоката. Обаче, индивидът е чувствителен към скрития мотив на защитеност и дар, към тази грижа с която „другите“ го убеждават и уговарят, към неуловимия за съзнанието знак на това, че някъде има една инстанция (та било то и социална) която се грижи за това да

информира него и желанията му, превъзнасяйки ги и рационално оправдавайки ги в собствените му очи. ” [2] Неудовлетвореността на учителката и тази на родителите идват от там, че нито една от страните не успява да се почувства вписана в реда на желаните обекти за другата страна. Неудовлетворението се поддържа от невъзможността да се получи признание. Кожев, един от авторите с голямо влияние върху Ж. Лакан пише, че стремежът да бъдеш признат е в същността си едно искане на субекта да играе ролята на ценност за другия, но такава ценност, на която той ще подчини всички останали ценности. [2] Неудовлетворението от срещата на ромските деца и училището, взаимното разочарование на ромите и учителите, ще се поддържа до тогава, докато се желае желанието на другия по начин, който той не може да даде. Тази невъзможност произтича от причини, които надхвърлят участниците и конституират битието на всеки в тази среща.

Шансът за тези субекти е в това Въображаемото и неговите образи да бъдат прониквани и кастрирани отново и отново от Символичното. Така субектът ще бъде вписан не като свръхценен обект на желание, а като елемент от цял ред от други означаващи, на желанието на Другия. Този ред, който е организиран от културата и се подчинява на общочовешкия закон ще направи възможно субектът да се откаже от фаворизацията, но също така да се чувства зачетен, вписан в битието на Другия. Напрактика точно това се случи, когато бащата на Камен разбра, че синът му, също както всички останали деца можещи и неможещи да пишат и четат, е преминал във втори клас поради повелята на законодателя, на който се подчиняват учителите, директорите и училищния живот. Калин прие двамата с Камен да бъдат част от усилията ми децата от 10 семейства от неговата махала да преминат през сложна и трудна процедура по оценка на образователните потребности на децата. Тази процедура продължи половин година, през които виждах семействата веднъж или два пъти месечно. Смятам, че именно защото всяко семейство знаеше, че има и други, за които полагам усилията това да се случи, че всички ние сме длъжни да спазим определени правила, които им бяха подробно разяснявани, ми даде шанса да достигнем до успешен край. Въпреки многото трудности на които се натъкнахме през, въпреки много задачи, които родителите трябваше да изпълнят, през цялото време не усетих недоволство или нежелание да се инвестират усилия в образованието на детето или упреци за вина. Тези родители бяха „придружавани”, „информирани”, случваше се да обяснявам проблемите на детето по 3-4 пъти на някои семейства. По същия начин учителите трябваше да бъдат чути и да бъдат признати техните усилия и вложената от тях инвестиция. Не защото не могат да го направят сами, а защото имат нуждата да почувстват грижа и желание към тях, заедно изработвахме нужните за децата документи.

Интеграцията на ромските деца в училище преминава през признанието на другия за усилията, които прави и неговата ценност. За съжаление при

срещата на българската и ромска култури, в полето на институцията училище, все още властва един тоталитарен дискурс. Анализът на проф. Алипиева за образа който българската култура има за ромската и за себе си е реалистичен и много песимистичен. Според авторката в българското училище, българската култура е в тотална властова позиция спрямо ромската и гледа на нея като на чужда. На тази другост тя реагира с втвърдяване на границите си, емоционално и безразлично. [1] Към този над-индивидуален имагинерен пласт, в живота на учителите и родителите на Камен се добавя и имагинерното за всеки субект. Като професионалисти не можем да си позволим да пренебрегнем реалността, ако искаме да постигнем промяна в сценария на Камен и хилядите деца като него. Работата ми в една от махалите на София ми показва, че за интеграцията на ромските деца в образованието, е от решаващо значение учителите и родителите да бъдат еднакво зачетени от един Друг и един спрямо друг.

Литература :

1. Алипиева, Ант. Българското училище - институционална среща между българската и ромската култури. // Психолингвистични и социолингвистични проблеми на обучението на ромските деца. С., 2001, с. 53-58.
2. Бодрийяр Ж. Система вещей. М., 2001.
3. Кожев А. Введение в чтение Гегеля. СПб., 2003.
4. Лакан Ж. Семинары. Кн. I: Работы Фрейда по технике психоанализа (1953/54). М., 1999.
5. Лакан Ж. Семинары. Кн. II: «Я» в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/55). М., 1999.
6. Рудинескьо, Е., Плон М. Речник на психоанализата, С. 2000

Ирина Димитрова Атанасова
д-р Педагогическа и възрастова психология
София 1000 ул. Р. Димчев 1 Б ап. 7
088/63 53 614
www.viabg.com irina.atanasova@viabg.bg